

## 園における「見ること」の可能性

—— 鼓隊活動がもつ象徴的な役割と幼児の学びに着目して ——

中国短期大学 保育学科 福澤 惇也

### 抄 録

一般的に保育者が保育計画を立てる際は、実際に活動へ取り組む幼児を対象に据える。しかし、活動を構成する幼児の中には、活動を「見ている幼児」の存在も想定される。そのため、保育者が援助する対象を活動へ取り組む幼児に限定していた場合、「見ている幼児」は援助の対象から外れる可能性が浮上する。そこで、本研究では5歳児の鼓隊活動という「見られること」を前提とした実践活動に着目し、鼓隊活動を見た4歳児の言動がどのように変化したのかを観察した。その結果、鼓隊を見た4歳児が独自の方法で鼓隊活動に関する実践へ取り組むことが明らかとなり、その4歳児は鼓隊の実践共同体に対して正統的かつ周辺的に参加していることを確認した。このことから、園で展開される活動が含む成員の範囲を再検討することが示唆され、保育計画の立て方や保育者間の連携について工夫する余地があることを考察した。

**Key Words**：正統的周辺参加，幼児の学び，鼓隊活動，実践共同体，見ることの可能性

### 1. はじめに

鼓隊活動は、幼児期の音楽表現論者の中で、比較的悪名高い活動である（山中，2003）。そのため、幼児の鼓隊活動に対する批判的な主張は数々確認される。例えば、阿部・竹林（2000）で記される、「（鼓笛バンドでは）子どもは一人一人の表現というのを完全に無視されてしまい、表現の集団というか、団体的な表現の一つのこまにされてしまい、あとは忍耐力だけが要求されてしまいます。〔中略〕そういうような鼓笛バンド的な合奏形態というものが蔓延してしまっているために、本当の意味で、子どものときからもっと楽しめるはずの楽器との出会いがかえって無視されてしまっている場合

があります」という主張は、象徴的なものであろう。これらの批判的主張が語る趣旨は、つまり、本来幼児教育で尊重されるべき幼児の好奇心・探求心・憧れに基づいた経験主義的な活動（北野，2018）がないがしろにされ、幼児の演奏を保育者の楽曲解釈に近づける（藤岡，1987；山中，2003）ことに力点を置いた一方向的な教授行為に陥るのではないかという危惧である。こうした教授行為に関して、藤岡（1987）は下記のような3つのモデルを示している。

- ①伝達型授業モデル……教師が教育内容を設定し、子どもたちに伝達するシステムによるもの
- ②触発型授業モデル……教師が教育内容を設定

するが、同時に教師が子どもたちを触発し、子どもたち自らが課題を解決するもの

③追求型授業モデル……教育内容も学習方法も、子どもたちが設定運営するシステムによるもの

この3つのモデルに対して、山中（2003）は、「鼓隊活動も、おそらく、この①の授業モデルに類するモデルで行われる活動である。それに対して、日常の遊びを中心とした活動は、触発型授業モデルや追求型授業モデルに類似していると考えられる」と述べている。たしかに、現存する保育施設（幼稚園・保育所・こども園）で実践される鼓隊活動において、例えば保護者への体裁や保育者の自己満足、省察のない伝統のようなものが直接的・間接的に縛りとなっている場合、その活動は今日の保育的意義を成さないのかもしれない。

しかし、幼児の鼓隊活動を音楽表現論的な枠組みとは異なる側面から捉えた時、そこには園という集団を構成する場だからこそもち得る、幼児の学びや学習に寄与する保育実践が展開されているのではないかと考えるのである。つまり、園生活を通すことによる幼児の学びを鑑みたとき、「鼓隊」という活動は、学習者である幼児を何かしらの学びへ向心的にいざなうはたらきがあるのではないかと期待する。

そこで、以下では、まず鼓隊活動という状況で想定される学びのあり方について確認をする。その後、とある園で行われた鼓隊活動の実践から、鼓隊活動に内在する幼児の学びへの可能性について言及していく。

## 2. 状況に埋め込まれた学習

### 2-1. 正統的周辺参加

1990年代、人間の理解とコミュニケーションが状況に埋め込まれているという性質に対する研究成果が報告されるようになった。そして、こうした潮流のもと、ジーン・レイヴとエティ

エンヌ・ウェンガーによって「状況に埋め込まれた学習」が提言された（佐伯，2010）。これは、学習とそれが生起する社会状況との関係に焦点を当てた考え方であり、学習を命題的知識の獲得と定義するのではなく、学習を特定のタイプの社会的共同参加という状況の中におくというものである。学習にどのような認知過程と概念的構造が含まれるかを問うかわりに、レイヴとウェンガーはどのような社会的関わり合いが学習を生起する適切な文脈を提供するかを問いとしたのである（ウィリアム・F・ハンクス，1993）。そして、「学習とは社会的実践の統合的かつそれと不可分の側面である」と考えたレイヴとウェンガーは、状況に埋め込まれた活動とみなされた学習のことを「正統的周辺参加（Legitimate peripheral participation）」と呼んだ。加えて、学習者是否応なく実践者の共同体に参加し、知識や技能の習得には新参加者が共同体の社会文化的実践の十全の参加へと移行していくことが必要だと綴っている（J.レイヴ・E.ウェンガー，1993）。

すなわち、保育において学習者を幼児とするならば、幼児は園内で起こり得る様々な実践を試みる共同体へ歩み寄り、まずは周辺的に参加するのである。この時、学習者である幼児の正統的周辺参加は、それ自体が教育形態ではなく、まして教授技術の方略や教えるテクニックではないことがレイヴとウェンガーによって強調されている。そのため、実践への正統的周辺参加が意図的な教授をもたらすものではないし、この意味において学習者の学習形態は就学後における従来の教科カリキュラムとは一線を引く。つまり、学習者の自発性や、共同体に属する他の成員との関係性に重点を置くことになる。

### 2-2. 実践共同体における学習のあり方

では、実践共同体に参加した学習者はどのよ

うにして学ぶのか。そもそも、「正統的周辺参加」とは、新参者が実践共同体の一部に加わっていくプロセスに関係している。正確には、一人の人の学習意図が受け入れられ、社会文化的な実践の十全的参加者になるプロセスを通して学習の意味が形作られるということである。したがって、必然的に正統的周辺参加を試みる学習者は共同体における「新参者」として配置され、他方、すでに共同体の中で十全的成員として広範囲の活動に携わり、他のあらゆる成員へアクセスが可能な者は、実践における「熟練者」として共同体の中核をなす役割を担うことになる。

こうした各人の立場や役割が客観的に認識されていることを前提に、新参者と熟練者は徒弟的な関係性のもとで実践を行う。その際、熟練者が監督（親方）的な役割を果たす中で、新参者（徒弟）の正統的周辺性は時として彼らに観察的な見張役以上の役を与えるという。新参者の正統的周辺性が決定的に含むのは、「実践の文化」を学ぶことであり、「やり方」としての参加を保障することである。そのため、学習者である新参者は正統的な周辺性に長くいることで、実践の文化を自分のものにする機会に恵まれる。こうして、次第に共同体を構成する要素についての一般的な全体像を作り上げる徒弟は、例えば、「そこには誰が関与しているのか」「熟練者はどんなふうに話し、歩き、仕事をし、どんな生活を営んでいるか」「実践共同体に参加していない人はどんなふうにこの共同体と関わっているのか」「他の学習者は何をしているのか」「学習者が十全的な実践者になるには何を学ぶ必要があるのか」を捉えながら（J. レイヴ・E. ウェンガー、1993）、新参者から熟練者への橋を渡っていく。この時、監督（親方）的立場をとっている熟練者は、徒弟（学習者）である新参者に対しての関わり方に多くの選択肢を持っている（直接的な技術指導・手伝いの指

示・見守り・日常生活の共有等）。その中でも、レイヴら（1993）はユカタンの産婆やヴァイ族の仕立屋における徒弟制を引用し、「熟練者が教えることをしないとしたら、彼らは実践共同体で最十全的に実践を具現化している」と説明を行い、「ああいう人たちになること」ということが具体化した到達点だとしている。そのため、実践を取り巻く（まだ共同体の成員ではない）“誰か”においては、「ああいう人たち」から実践に関する何かしらの影響を受け、その実践に関心を抱いた時点で末端的ではあるが新参者と呼べる存在になるわけである。

### 2-3. 鼓隊活動における共同体の範囲

ここで、レイヴとウェンガーの「正統的周辺参加」論を幼児の鼓隊活動にあててみる。すると、まずは鼓隊活動が形成する実践共同体の範囲（どこまでを成員の可能性として含むのか）を定める必要がでてくる。そうでなければ、正統性を確保できたとしても周辺性の境界があいまいになってしまう。共同体の範囲については、主に「鼓隊自体の実践者までを含む場合（図1）」と「鼓隊活動の観客までを含む場合（図2）」の2つが想定されるのではないだろうか。理由として、鼓隊活動という状況に身を投じることのできる者は「鼓隊を演じる幼児」「（担任等の）保育者」「鼓隊の観客（幼児、保育者、保護者、等）」であり、必然的にこの3つの立場から「熟練者」と「新参者」が生まれる（厳密には熟練者と新参者の間に位置する中間層を無視できないが定量的尺度を提示できない以上扱えない）。しかし、保育者や保護者は保育を受ける立場ではないため、結果として「鼓隊を演じる幼児」と「鼓隊の観客である幼児」が共同体の成員として浮上することになる。ここで、「鼓隊の観客」が状況の一部として存在し得るかは、園の保育計画に依拠するだろう。園にとって鼓隊活動が楽器の練習や連動的な動

〔図1・図2 投影する共同体のモデル〕

※下記のモデルは技能の習得や個人の学習の度合いを測定的に示すものではない。実践共同体が包括する十全的参加へのプロセスを表すものである。

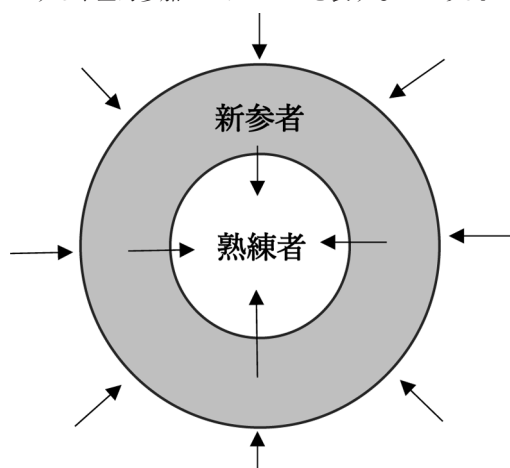


図1 鼓隊自体の実践者までを含む場合

〔熟練者〕

古参であり客観的にも上手だと認識されている幼児

〔新参者〕

比較的新規に活動へ参加しており鼓隊技術が未熟である幼児

図2 鼓隊活動の観客までを含む場合

〔熟練者〕

すでに鼓隊に取り組んでいる幼児たち（鼓隊を形成する幼児の集団）

〔新参者〕

鼓隊に取り組む幼児の姿を傍らから観察し、時には実践を試みる幼児

作の訓練のような役割であったとき、また部活動のように黙々と練習（practice）することを目的としていたとき、そこに観客の存在は想定されていない。それはまさに実践者のみの内向的な活動となる。一方で、園が、幼児の鼓隊活動を例えば通過儀礼や伝統のようなものとして認め、それを周囲の者に見（魅）せることを目的・意図としていた（外からの観察可能な透明性を保証していた）場合、鼓隊の実演や練習を

取り巻く観客の存在は用意された必然のものと考えられる。

ただし、ここで留意したいことは「鼓隊活動の観客」の性質である。正統的周辺性の根幹に、学習者の学ぶ意図や実践の文化が置かれている以上、例えば単なる傍観者は実践共同体における新参者には成り得ない。つまり、図2に示す「新参者」とは、鼓隊活動の観客の中でも、鼓隊に何かしらの関心を持ち、時には自ら鼓隊にまつわる実践を試みる幼児だということになる。

以上から、本研究では幼児の鼓隊活動における実践共同体の成員範囲について、鼓隊活動の目的が「練習すること」に置かれて内向的な性格であるとき、範囲は「鼓隊自体の実践者までを含む（図1）」とする。他方、鼓隊活動の目的が見（魅）せることに置かれて透明性を確保しているとき、範囲は「鼓隊活動の観客までを含む（図2）」として進めていく。

## 2-4. 「ああいう人たち」という象徴的存在

さて、ではここでレイヴラの言う「ああいう人たち」に目を向けてみる。先述のとおり、「ああいう人たち」とは実践共同体の中における最十全的参加者である。この類の熟練者は新参者に対して特に「教えること」をしなくとも、その存在そのものが「見本」になっている。つまり、正統的周辺性をもつ新参者にとっては、目指すべき指針でありシンボル（symbol）のようなものである。崩した言い方をすれば、それは「憧れ」や「畏怖」のようなものかもしれない。

幼児の鼓隊活動の中でも、最十全的参加を具現化した象徴的な存在は認められる場合がある。例えば、図1において、ある一人の幼児が太鼓を巧みに演奏し、他の幼児がつまりく箇所をも難なく通過していたとする。当然、まわりの幼児からすれば「すごいやつ」である。これ



だけで巧みな一人の幼児が象徴的な存在に成り得るかはわからないが、少なくともそのきっかけにはなるだろう。他にも、図2の場合、鼓隊を形成する幼児の集団が一体感をもって演奏に取り組んだ場合、それは観客にとって迫力のある象徴的な姿として目に焼き付くかもしれない。

いずれにせよ、鼓隊活動が本質的に「見せることが可能なもの」である以上、それは“誰か”に対して象徴性を含むのであり、とりわけ、同じ共同体に属する新参者が受ける影響は大きいと推察できる。

## 2-5. 保育における鼓隊活動の位置づけ

ここまで、鼓隊活動が形成する共同体の範囲が図1と図2のように想定されること、そして、「鼓隊」という活動が象徴性を内在していることを確認してきた。そのため、鼓隊活動に正統的周辺性を見出す場合は、図1と図2の視点から探ることが可能なわけである。しかし、図1の場合は度々指摘されてきた幼児期の鼓隊活動に対する課題的かつ批判的な主張を払拭することができない。また、山中（2003）でも述べられているように、保育とは触発型授業モデルや追求型授業モデルに類似するところを目指している。つまり、鼓隊活動が独立して存在しているわけではなく保育の一環として扱われている以上、そこには幼児の表現や自発性、好奇心や探求心などが大切にされるべきと考える。こうした観点から、本研究では図2に示す状況を、保育における鼓隊活動として定めることとする。

## 3. 研究の目的

ここまで、幼児の鼓隊活動を一種の社会文化的な実践として捉え、レイヴらの「正統的周辺参加」論に基づいて確認を行ってきた。その中で、本研究では図2に示す状況を保育における鼓隊活動と定め、度々主張されてきた幼児期の

鼓隊活動に対する課題の数々とは異なる立場をとっている。そして、「正統的周辺参加」論の観点から、従来の保育研究ではほとんど扱われてこなかった「見ている幼児」に言及することは、新しい視座として保育の幅を広げることにつながるのではないかと考えている。

以上のことから、本研究では鼓隊活動を「見ている幼児」に着目し、鼓隊活動を見たことによって鼓隊に紐づく言動が生起するかを確認する。加えて、鼓隊に紐づく言動が確認された幼児を新参者とし、新参者の言動を分析することによって、園における「見ること」の可能性と保育者の姿勢について考察することを目的とする。

## 4. 対象と方法

### 4-1. 調査の対象

本研究では、K幼稚園に通う4歳児（23名）を調査の対象とした。K幼稚園はすでに60年以上の歴史があり、園が発足した時点から鼓隊活動に取り組んでいる。鼓隊の実演は5歳児（年長児）によって行われ、発表会や運動会では保護者や地域の方、卒園児や4歳児以下の在園児に向けて広く披露されている。また、5歳児が鼓隊を練習する普段の様子は、在園する他の園児に隠すことなく公開され、何気なく見ることができる状態であった。

なお、5歳児は10月に予定される運動会での鼓隊発表に向けて、6月下旬ころから鼓隊に取り組んでいる。鼓隊活動時、普段は園指定の制服もしくは体操服を着ており、運動会や発表会のいわゆる本番でのみ鼓隊用の派手なユニホームを着用する。

### 4-2. 調査の方法

2019年10月中旬に3日間（運動会翌日からの3日間）、幼児が自由に遊ぶ時間（8時30分～10時30分頃および13時00分～14時00分頃）に行っ

た。観察者は「幼児が鼓隊に紐づく言動を行う場面」について観察ノートに記録した。

### 4-3. 分析の視点

観察によって抽出した事例について、「正統的周辺参加」と「実践の文化」という視点から分析を行う。正統的周辺参加を確認することは、その幼児が新参者として実践共同体へ属していることを表す。その後、実践の文化を確認することで、新参者ならではの鼓隊に関する実践を読み解く。これにより、鼓隊活動に関する新参者の学びを客体化し、「見ている」ことがもたらす保育への可能性を考察する糸口とする。

## 5. 結果と考察 – 事例分析 –

本研究では、5歳児の鼓隊活動を見たことによる4歳児の言動の変化について、11の事例を抽出した。以下では、11の中から変化の表出が異なる4つの事例を確認する。

### 【事例1】A児, B児

運動会の翌日、A児（男児）とB児（男児）はティッシュやお菓子の箱を組み合わせて遊んでいた。しばらくして、A児は「太鼓できた!」と言った。B児はまだ作業を続けているが、それを横目にA児は「おおだいこ!ちゅうだいこ!〜♪」と年長児の鼓隊のセリフを口ずさみながら太鼓を叩いている。バチ（太鼓を叩く際に使う棒）の代わりはおもちゃのスプーンとフォークであった。その後、B児も「できた!」と言って太鼓を完成させた。B児は、「俺のは大太鼓」と言い、「棒（バチ）も作った」と言っている。B児は新聞紙を丸めて棒状に仕上げ、長さを適度に整えてバチを作った。B児は「ドーン!ドーン!」と言って太鼓を叩いている。それを見たA児は、すかさず新聞紙を取りに行き、バチを作り始めた。

### 【考察】

事例1は、A児とB児が鼓隊の真似事をして遊んでいる場面である。まずA児について正統的周辺性を確認する。正統性については、すでに園が保障しているといえる。なぜなら、根本的

に5歳児の鼓隊活動が園の保育プログラムの一環として行われ、4歳児もまた同様のプログラムに準じているためである。また、K幼稚園というある意味では限定的な空間で敷かれる伝統に則ることも正統性を強めている。次に、周辺性については、A児の「おおだいこ!ちゅうだいこ!〜♪」という掛け声から読み取ることができる。この掛け声は、5歳児が鼓隊を行う際、実際に用いる掛け声である。つまり、A児は明らかに5歳児の鼓隊を真似している。しかし、これはあくまで真似である。今回の場合、(最)十全的な実践とは5歳児が行っている鼓隊活動であり、A児の場合は実践に対して周道的に参加しているといえる。

では、実践の文化についてはどうか。まず、A児はB児とともにティッシュやお菓子の箱を組み立てて太鼓の代わりになるものを作っていた。A児は年中児であるため、まだ本物の太鼓には触れない。こうした状況を打破するための工夫だといえる。自身の置かれた環境にあるものを用いて求めるものを生み出すことは、目の前の課題を突破する意味においてA児なりの学びだと考えられる。また、「おおだいこ!ちゅうだいこ!〜♪」という掛け声を覚えて真似することも十全的成員への道のりといえる。

最後に、A児がB児のバチを見て新聞紙を取りに行く場面がある。おそらく、B児のバチが魅力的だったのだろう。少なくとも、A児がバチをスプーンやフォークで代用していたことに比べると、B児の創作したバチはより実践的だといえる。こうした新参者同士の関係について、レイヴらは「学習の機会を組織化しているのはこの（親方と徒弟の）関係ではなく、むしろ、徒弟（自身）の他の徒弟との関係であり、他の親方との関係である。」と述べている。つまり、同じ共同体に属する新参者同士の学び合いこそが、実践共同体内における学びのひとつの形だということである。今回のA児は、まさ

にそれを体現している。

さて、B児についてである。B児の正統性についてもA児と同様に園が保障しているといえる。その上で、周辺性について、B児は「俺のは大太鼓」と発言している。5歳児の鼓隊活動で使用された楽器には、大太鼓・中太鼓・小太鼓・シンバルがある。その中からB児は大太鼓を意識的に選択したのである。このことから、B児は5歳児の鼓隊活動を見て「大太鼓」という楽器に関心を持ち、本物の楽器ではないにせよ大太鼓奏者の真似をしたという点で周辺的であるといえる。次に、B児の実践の文化についてである。B児の活動の中でなにより実践的なものといえ、やはりパチの創作である。B児の隣で共に鼓隊に関する遊びを行っていたA児がスプーンとフォークをパチの代わりに用いていることから、B児もA児に倣う可能性があった。しかし、B児は既製の物で代用せずに自ら考えてパチを創作した。こうしたB児の行動は、少しでも5歳児の実践に近づこうとする意志の表れだと推察でき、鼓隊活動という状況に埋め込まれたかたちでの学びだと考えられる。

#### 【事例2】C児

K幼稚園では、鼓隊に使う楽器を2階から屋上に続く階段に並べて置いてある。屋上にはプールがあるものの、普段幼児はその階段を上ることはない。特に面白いものもないため、勝手に階段を上がる幼児は減多にいない。しかし、C児（男児）はその階段を眺めていた。しばらくして辺りに他の幼児の影がなくなると、C児は階段に近づいた。C児は階段の上の方を見て、何かを見つけると階段を上がっていった。階段を上った先で、C児は中太鼓に触っていた。近くには何本ものパチが入った箱が置いてある。しかし、C児がパチを手にはすることはなかった。それどころか、しばらく中太鼓に触ったあと、C児は他に何をすることもなく階段を下りて保育室へ帰っていった。

#### 【考察】

まず、C児の実践に対する正統性であるが、これは事例1と同様に園や保育者によって普段

から保障されている。その上で周辺性を考えたとき、C児は文字通り実に周辺的に鼓隊活動という実践に参加しているといえる。C児が階段を上った理由は、ほぼ間違いなく太鼓に触るためだろうが、音は鳴らしていない。おそらく、C児自身は階段を上ることが園内のタブーだと認識しており、誰にも見つからないようにするため、音を出さずに“こっそり”を意識していたのだろう。それでも、鼓隊への関心を抑えることができず、中太鼓に触ったのだと推察する。鼓隊の場合は、楽器を演奏することが実践の主たるものになるが、当然楽器に触れることも実践の一部である。楽器への親しみや興味・関心、「触ってみたい」「鳴らしてみたい」という欲求や憧れは、その者を鼓隊の実践共同体へ引き入れ、十全性へといざなう動機として十分だと考える。そして、楽器を演奏するという鼓隊実践の十全的部分とは遠いが、まずは中太鼓に自らの意思で触れるという行動は、C児の実践に対する周辺性を表していると考えられる。

だが、同時に実践の文化を学ぶことに関しては十分だとは言い難い。C児は確かに中太鼓に触ったが、それ以上のことは何もしていない。そのため、鼓隊の「やり方」には接触していないのである。事例2では、C児はあまりに周辺のすぎた。また、C児の傍に別の新参加者がいなかったことも実践の文化に接触しなかった要因のひとつかもしれない。ただし、少なくともC児は鼓隊の実践共同体に対して正統的に周辺参加しているのであり、C児自身の意欲が鼓隊に向いている限り、C児は十全性の獲得へ向かっていると考えられる。

#### 【事例3】D児、E児、F児

4歳児の保育室では女児7名ほどが「発表会ごっこ」をして遊んでいた。保育室の前方には女児たちの作った簡易的なステージが用意されている。

ステージでは、ある子がCDで音楽をかけてダンスを踊り、ある子は「プリキュア」になりきっている。そんな中、D児（女児）とE児（女児）が「次は私の番!」といてステージに入った。しかし、D児はステージに入るや否や「あ、ちょっとまって! Eちゃんちょっと来て!」といてステージを離れた。D児とE児が向かった先は毛布や布が片付けられているおもちゃ箱であった。D児は、「ドレスを着ましょ」と言ってタオルケットを1枚取り出すと、肩から羽織ってみせた。E児は青い風呂敷を取り出すと、腰に巻いてスカートのようにした。D児は「これでだいじょうぶ!」と言った。その後、両児はステージの方へ戻ると、F児（女児）が「(わたしも仲間に)まぜて」と言ってきた。それに対してD児は「Fちゃん、ちゃんとドレス着てきて! 太鼓のみたいにみんな一緒にのドレスでやるよ!」と言い、F児は「わかった」と応えておもちゃ箱の方へ向かった。F児がピンクの風呂敷をE児のように腰に巻いて戻ってくると、3人は流行りの曲に合わせてダンスを踊った。

## 【考察】

事例3は、2人の女児がステージでパフォーマンスをする途中、別の女児が仲間に入れてほしいと申し出た場面である。D児・E児・F児についても、別の場面で保育者から鼓隊の話聞き、実際に5歳児の鼓隊活動を見て、その文脈上で保育が展開されている関係上、実践に対して正統的に参加しているといえる。一方、D児たちの活動は一見すると鼓隊とは何の関係もないようであるが、「演じる」「披露する」という点において同じ性質を有している。特に、D児に関しては、「太鼓のみたいにみんな一緒にのドレスでやるよ」と言って率先して着物（ユニフォーム）にこだわりをみせている。D児の発言からは、5歳児が鼓隊を披露する際に着用していた鼓隊専用の制服から影響を受けていることが垣間見えるのであり、D児にとってそれは印象に残るものだったのだろう。少なくとも、自らのパフォーマンスを披露する場面での「見られ方」や「格好の良さ」を意識する点において鼓隊実践に関わる周辺性をもつと考えられる。加えて、実践の文化については、E児やF児に対してD児がユニホームの着用を促してい

る。その際には、「太鼓のみたいにみんな一緒にのドレスでやるよ」とも発言している。このことから、D児は「披露する」ことに関して5歳児の鼓隊活動から実践の文化を学んでいると考えられる。

次にE児に関しては、D児が言うままに同じ所作をみせており、E児自身の発言がなかったことから分析の対象から外した。F児に関しては、D児にドレス着用を促されると「わかった」と発言しているが、これが鼓隊のイメージを共有してのものなのか、もしくは単純に遊びに混じるための反射的なものだったのかは文脈上不明である。そのため、5歳児の鼓隊を見たことの影響は分からず、F児に関しても分析の対象から外した。

## 【事例4】G児

お昼ごはんを済ませたG児は園庭で他の幼児と遊んでいた。「これ」といった特定の遊びをしていたわけではなく、何人かで園庭を歩き回っているといった様子である。この日は保護者による絵本の貸し出しが行われる。そのため、絵本の貸し出し当番になっている保護者は、13時30分頃に園へ出向いて貸し出しの準備を始める。貸し出し当番の中にはG児の母親もいた。そのため、G児の母親も園へやってきた。

園庭で遊んでいたG児は「ママ!」といて母親の元へ走っていく。そして、G児は「(年長になったら)僕は太鼓!」と言った。それに対して母親は、「じゃあいっぱい食べておっきくならないとね」と微笑んだ。その後、G児の母親は絵本の貸し出しに向かい、G児は再び園庭を散策しはじめた。だが、G児が鼓隊を連想させるような活動をする様子は一向に確認されなかった。

## 【考察】

事例4は、G児が母親に対して鼓隊への理想を発する場面である。しかし、母親への発言以外に鼓隊に関する言動は確認されていない。また、G児が保育者や年長児から何かしらの指導を受けた様子もない。そのため、G児の正統性については、あくまで園の中の文脈という点のほかには論拠がない。次に周辺性について、G



児の発言には「大太鼓」という固有の名詞が含まれていたことから、おそらく年長児の鼓隊活動を見たことによって何かしらの影響を受けていると推察できる。また、「僕は太鼓！」という自分の理想像を言葉にしていることも、鼓隊活動への憧れを確認できる点である。したがって、G児は鼓隊活動に対する関心を持っていると考えられ、周辺的であるといえる。

G児の実践の文化については、事例自体からも分かるように何も抽出できていない。事例4に関しては、あくまでG児が鼓隊活動に関する発言を行ったというところに留まっている。そのため、事例観察の時点では、G児が鼓隊活動に周辺の参加をしているとしかいえないのであり、確実な正統性が確保されているのか、実践の文化として何を学んだのかは不明である。

## 6. 総合考察

### 6-1. 実践に対する正統性の確保

実践に対する幼児の正統性と周辺性を考える際、正統性に関しては園という特殊な空間に守られている部分があると考えられる。例えば5歳児の鼓隊活動の場合、保育者も活動の一部に加わって「園の活動」という大きな規模で行っている。そのため、保育者や園の空気感として実践に対する正統な文脈が提供されやすくなっているのである。したがって、園全体が関係するような実践活動である場合は、実践主体（十全的参加者）以外の者に対しても必然的に正統性が確保される可能性が高いといえる。しかし、規模が小さくなれば、正統性の確保は容易ではない。例えば、3人の幼児が独自の世界観で遊びを構築している共同体に別の幼児が新規参入を試みる場合、3人が元々作り上げていた共同体の文化を踏襲すれば問題ないのだが、新規参入した幼児がアレンジを加えた場合は別の実践文化が誕生することになる。当然、ここには正統性は確認できない。つまり、実践共同体の規

模が大きくなればなるほど、その共同体の文化を理解して守る人間が増えるため、結果として正当性が確保されやすくなると考えられる。

### 6-2. 実践に対する周辺性の確保

本研究では、何かしらの実践を目の当たりにして関心が芽生えた幼児のことを「見ている幼児」と呼んでいる。この「見ている幼児」は実践に対する興味関心や憧れの想起を前提とした立場であるため、その時点で実践に対して周辺的であるといえる。ただし、周辺性の度合いは人によって異なることが確認できた。例えば、事例1や事例3で登場した幼児は、周辺的でありながらも5歳児の実践を模倣する形で自らの実践活動に昇華している。一方で、事例2や事例4の場合は、確かに周辺的ではあるものの、それが自らの実践として表出していない（表出させる機会に恵まれなかった可能性を含む）。したがって、事例1・3の幼児と事例2・4の幼児では、周辺性の度合いに差があるといえるのだが、いずれも十全的参加への道のりという点では同じである。

### 6-3. 「見ること」の可能性

本研究の目的は、実践を「見ること」の可能性に言及するところにある。仮に他者の実践を見ていた別の幼児が、その実践から何も影響を受けなかったとしたら、保育者は従来通り実践の主体となる幼児のことを考えて援助を行えばよいのだろうか。しかし、本研究の調査からは他者の実践を見ることによって、見たものが実践共同体の一員（新参者）になることを確認した。つまり、5歳児の鼓隊活動に準えるならば、5歳児の鼓隊活動には4歳児も含まれているということである。本研究では4歳児のみを対象としたが、場合によっては3歳児以下や地域の方々など様々な人間が新参者として加わっているかもしれない。こうした時、保育者は従来の

想定で保育計画を立てていてもよいのだろうかという疑問が生じる。なぜなら、保育者が描く活動成員の範囲と実際に活動が内在する成員の範囲が異なっていた場合、保育者の援助が必要な幼児に適切に提供されない可能性が考えられるためである。今回の鼓隊活動の場合、もしも保育者が5歳児のみを活動の対象として捉えていたのならば、その時、本来実践共同体の成員である4歳児は保育者の目からこぼれることになる。これでは学びや成長の機会という観点からも非常にもったいない。そのため、幼児の実践活動を共同体として捉えるとき、その共同体が含む成員の範囲を可能な限り見誤らないようにすることが必要である。

#### 6-4. 保育者として

では、保育者としてできることは何だろうか。これまでに述べてきたことを踏まえれば、実践共同体の成員範囲を正しく認知することに落ち着く。しかし、目まぐるしく状況が変化する上に、多様な性格の幼児が混在する保育現場において、正しい成員範囲の認知は容易なことではない。無論、成員範囲は色がついて分かりやすく知覚できるものではないし、共同体の組織図にしても複雑性が高い場合は往々にしてあるだろう。

そうした中で「できること」を模索したとき、そこにはいくつかの方略が残されていると考えている。ひとつは、同僚性の十分な保障である。同僚性とは、保育者同士が互いに支え合い、高め合っていく協働的な関係（中坪・片山・中丸、2014）のことである。例えば5歳児の鼓隊活動について、5歳児の担任保育者は保育計画の段階で自らのクラス（5歳児）に焦点化したとする。この時点では、4歳児の中の「見ている幼児」は対象として想定されていない。しかし、4歳児の担任保育者が5歳児の保育者の計画や意図を共有することで、4歳児担任

による派生的な援助が期待できる。こうした保育者間の協働的な関係については、すでに導入している園もあるだろう。ここで述べたいことは、さらなる同僚性の充足へ手を伸ばそうとする保育者への示唆と、省察による一層の充実である。こうしたことを考えたとき、今度は「どうやって同僚性を確保するのか」「どうやってよりよい状態をつくり上げるのか」という議論が予想される。

そこで、今度は保育者が働く環境の構成、いわゆる「場づくり」について考える必要がある。場をつくる際には、勤務する保育者一人ひとりの意識や振る舞いが関係してくることはもちろんだが、やはりマネジャーとしての園長の役割は大きい。田澤・若月（2020）では、「学び続ける保育者集団を目指して」という課題に対して以下の方略を見出している。①リーダーの役割分担と園長の役割、②コミュニケーションの距離感、③毎日10分間の園内研修、④学ぶことが当たり前の文化（の形成）。こうした園内での積み重ねによって、保育者間の情報共有や意識の上昇を図ることができるのではないだろうか。そして、保育者の変化に伴い、園における「見ている」ことの有用性に目を向けることができれば、保育者の援助を一層余すことなく幼児に届けられるのではないかと考えている。

#### 7. 今後の課題

本研究は、レイヴらによる「状況に埋め込まれた学習」を保育に当てはめ、新しい視座を見出すところに位置づいていた。したがって、調査においては事例を複数抽出することに注力した。そのため、「保育計画段階における保育者の想定の実態」や「新参者である幼児の十全移行プロセス」に関しては掘り下げることができておらず、今後は幼児の側面と保育者の側面の両方からアプローチすることが求められる。

## 引用文献

- 阿部明子・竹林実紀子（2000）表現－感性と表現に関する領域 東京書籍
- 藤岡信勝（1987）教材の条件 東洋（編）岩波講座教育の方法3－子どもと授業 岩波書店
- J. レイヴ・E. ウェンガー（1993）状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加（佐伯胖訳）産業図書（Jean Lave, & Etienne Wenger, 1991 Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation Cambridge University Press）
- 中坪史典・片山喜章・中丸元良（2014）先生同士の「同僚性」を高める－学び合う風土をつくるために園長は何をすればよいのか－ベネッセ教育総合研究所：これからの幼児教育
- 北野幸子（2018）これからの幼児教育の在り方を考える－教育保障としての幼児教育の一体化－ 無藤隆（編）幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿 東洋館出版社
- 文部科学省（2018）幼稚園教育要領解説 フレーベル館
- 佐伯胖（2010）「学び」の認知科学事典 大修館書店
- 田澤里喜・若月芳浩（2020）採用と育成の好循環を生み出す園長の仕事術－子ども主体の保育を実現するリーダーシップ－ 中央法規出版
- ウィリアム・F・ハンクス（1993）ウィリアム・F・ハンクスの序文（J. レイヴ・E. ウェンガー 状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加（佐伯胖訳）産業図書）
- 山中文（2003）幼児期の音楽活動における保育者の視点－鼓隊指導の場合－ 新見公立短期大学紀要, 24, 147-154

感謝申し上げます。

（ふくざわ あつや 中国短期大学 保育学科）

## 謝辞

調査へのご協力を賜りましたK幼稚園の保育者のみなさま、そして在園児のみなさまに深く

